

知的障害者における生涯学習体験が日常生活に与える影響

— 知的障害者・大学生共同参加型オープンカレッジにおける学習体験との関連 —

永瀬 開¹・野崎義和¹・横田晋務¹・松崎 泰¹・南島 開¹・小野健太¹・
菅原愛理¹・井澤仁志²・関根杏子²・富田有紀²・平野弘幸²・李 熙馥^{1・3}・

川住隆一¹・田中真理¹

¹ 東北大学大学院教育学研究科

² 東北大学教育学部

³ 日本学術振興会外国人特別研究員

要約

本稿では、知的障害者・大学生共同参加型オープンカレッジ（以下、本オープンカレッジ）における知的障害者の生涯学習体験が彼・彼女らの日常生活にどのような影響を与えるのかについて、質問紙調査によって明らかにした。その結果、本オープンカレッジは、特に学習者の「知識と社会への関心」「生活改善への意欲」「価値観」「ディスカッションを通して行う学習への動機づけ」「他者の意見を聞いて学ぶ態度」「他者同士の考えの違いに対する理解」「自己と他者の考えの違いに対する理解」に肯定的な影響を与えることが明らかになった。この背景には、本オープンカレッジの特徴である、大学における研究知見と関連付けられた講義内容の専門性と、知的障害者と大学生が共同参加することによって行われる講義におけるディスカッションがあることが考えられた。

キーワード：知的障害者・生涯学習・学習体験・オープンカレッジ

I. 問題と目的

我が国において「生涯学習の保障」の重要性が指摘されている。2006年の教育基本法の改正において「国民の一人一人が自己の人格を磨き、豊かな人生を送ることができるよう、その生涯にわたって、あらゆる機会に、あらゆる場所において学習することができ、その成果を適切に生かすことのできる社会の実現が図られなければならない」と新たな生涯学習の理念が設けられた。この理念から生涯学習は個々人の生活の質(Quality of Life : QOL)を向上させるために重要なものであることが示唆されている。

生涯学習を保障する方法の一つとして、高等教育機関である大学の資源を利用したオープンカレッジが注目されている。オープンカレッジとは、「大学が地域住民の学習要求に応え、『公開講座』等を開催して、大学の研究成果・教育活動を提供する地域貢献活動である」と定義され(田中, 2007)、大学は、この活動を通して自らの教育・研究力を高め、地域との連携・共同を築いていくことが求められる、ということが指摘されている(田中, 2007)。これらのことから分かるように、オープンカレッジを行うことは地域住民と大

学の双方にとって意義のある活動であるといえる。

こうしたオープンカレッジの中でも、近年、特に知的障害者を対象としたオープンカレッジが数多く行われている(烏雲・今枝・菅野, 2012)。知的障害者を対象としたオープンカレッジが注目される社会的背景には、知的障害者の生涯学習が十分に保障されていないという社会の環境がある。すなわち、これまで知的障害者は、その障害特性や彼・彼女らを取り巻く社会の環境などから、複雑な学習内容の理解が困難である点、生涯学習に関する情報が届きにくい点によって、結果的に生涯学習のニーズを持ちにくいことが指摘されてきた(廣森・山内・石岡・加藤・工藤, 2010)。そこで、こうした背景をふまえ、東京学芸大学や大阪府立大学など様々な大学が中心となって、知的障害者が情報にアクセスしやすく、学習方法や学習内容に配慮したオープンカレッジが開催されその事例が報告されてきた(烏雲ら, 2012)。

こうした流れの中、東北大学大学院教育学研究科教育ネットワークセンターにおいても生涯学習支援事業として、知的障害者を対象とした東北大学オープンカレッジ「杜のまなびや」(以下、本オープンカレッジ)の取り組みを行っている。本オープンカレッジは「地域社会に対する貢献の一環、および大学におけるインクルーシブ教育の実践として位置づけられ、大学教育の対象となりにくい知的障害者への生涯学習支援を行う」とともに、「受講生・企画運営スタッフ・講師が『学び』の意味を再考する場とする」という目的のもと実施している(田中, 2012)。本オープンカレッジには特徴的な点として、以下の2点が挙げられる。

まず1点目の特徴は学習内容である。本オープンカレッジでは、特に大学における様々な研究知見と関連付けた学習内容の講義を行っている。具体的には、講師を務める大学教員が自身の専門性を反映した内容の講義を行っているということである。このことによって、大学などの高等教育機関における学びのニーズを持ちにくい知的障害者も大学における最先端の研究知見に触れることができるだけでなく、大学側にとっても、知的障害者にわかりやすい形で大学における研究成果を提供することを通して、研究知見がどのように彼・彼女らにどのように理解されるかを知ることができ、その研究知見を捉えなおす機会にもなっている。

次に2点目の特徴は学習形態である。烏雲ら(2012)は知的障害者を対象とした生涯学習支援の取り組みを比較し、その学習形態が「学習支援者付き学習：受講生に支援者あるいはサポーター付きの学習」「本人による学習：当事者参加の側面から主体的な活動を実施していこうと知的障害者本人による活動」「共同学習：大学生や一般市民を支援者やサポーターの位置付けではなく、共に学ぶ主体として取り組んでいる活動」の3つに大別できることを指摘している。この分類をふまえると、本オープンカレッジの形態は、知的障害者をサポートする発達障害学専攻の大学生、さらに知的障害者とともに学ぶ主体になる大学生が参加していることから、本オープンカレッジの形態としては、前述の「学習支援者付き学習」と「共同学習」が統合された「学習支援者付き共同学習」であると考えられる。この学習形態を取る理由として、本オープンカレッジが様々な立場の人々によるディスカッション

を行うことに重点を置いてあるためである。大学を始めとする高等教育機関で行われる学習は、中等教育等で主に行われてきた、知識を一方向的に受け取る学習と異なり、様々な経験を有する学生同士がそれぞれお互いの意見を話し合うことを通して、多様な視点から物事を「自ら考える」学習である。この学習形態の特徴によって、学習者は講義の内容について一つの視点から学ぶのではなく、多様な視点からの意見を知ることができると考えられる。

先行研究において、これらの特徴を有する本オープンカレッジは学習者の「学習への動機づけ」と「ディスカッションへの参加」に影響を与えることが明らかになっている。大内・杉山・廣澤・鈴木・北・田中・川住(2007)は2006年度における本オープンカレッジの活動が学習者の学習に対する動機づけに与える影響について質問紙を用いて検討した。その結果、「今日勉強したことについてもっと勉強したいと思いましたか？」という質問項目について、「思う」と回答した学習者の割合が講座を重ねるにつれて増加したことが明らかになった。この結果は、大学における研究知見と関連付けた講義内容の本オープンカレッジを通して、学習者はこれまで知らなかった知識を得ることができ、学習への動機づけを高めることができていることを示している。

また本オープンカレッジにおける特徴の1つである「ディスカッションへの参加」について検討したものとして、鈴木・杉山・野崎・滝吉・岡野・横田・鈴木・斎藤・新村・新谷・川住・田中(2010)が挙げられる。鈴木ら(2010)は、講義の内容理解を捉える「(1)先生の話は分かりやすかったですか？」項目、講義内容に対する学習動機を捉える「(2)今日勉強したことについてもっと勉強したいと思いましたか？」項目、講義に対する充実感を捉える「(3)今日講座は勉強になりましたか？」項目、ディスカッションへの参加を捉える「(4)今日の討論は楽しく参加できましたか？」項目、講義の内容の有用性を捉える「(5)今日の講座は自分の役に立つと思いますか？」という5つについて学習者の学習体験を検討した。その結果、「(4)今日の討論は楽しく参加できましたか？」項目において肯定的な回答が多く見られた。この結果から、本オープンカレッジにおいて、学習者はディスカッションへの参加に満足することができていると考えられる。

しかしながら、これらの知見は、本オープンカレッジが与える学習者の日常生活に般化しない学習体験の変化のみを捉えており、上述の生涯学習の理念におけるQOLの向上という点については検討できていない。学習者におけるQOLへの影響を検討するためには、本オープンカレッジが与える学習者の日常生活に般化しない学習体験の変化ではなく、より学習者の日常生活に焦点を当ててその影響を検討する必要がある。

これまで本オープンカレッジにおける学習が学習者の日常生活に与える影響については検討されていないが、他大学の実施したオープンカレッジが学習者の日常生活に与える影響については、平井・菅野(2006)が検討している。平井・菅野(2006)は、東京学芸大学公開講座「いっしょに学び、ともに生きる」に参加した知的障害者33名を対象に、知的障害者の青年期・成人期的課題(平井, 2006)を実施した。知的障害者の青年期・成人期的課

題とは、全11の質問項目からなる、知的障害者の日常生活におけるオープンカレッジ参加による変化を捉える質問紙であり、対象者はこれらの項目について4件法で回答することが求められる。質問項目の内訳は「知識と社会への関心」「生活改善への意欲」「労働への意欲」「趣味の発見」「交際の広がり」「コミュニケーション技能の向上」「コミュニケーション態度の向上」「自信」「価値観」「責任感」「独立心」であった。その結果、講座に参加した知的障害者の回答は全ての項目において「そう思う」や「ややそう思う」という肯定的評価が60%以上となっており、東京学芸大学公開講座「いっしょに学び、ともに生きる」に参加することは、知的障害者の日常生活に影響を与えるということが明らかになった。このように、オープンカレッジが知的障害者の日常生活に与える影響について明らかになっている一方で、この平井・菅野(2006)の研究においては、以下の2点の問題を指摘することができる。

まず1点目として、学習者の日常生活に与える影響を捉える指標の問題である。先行研究において、学習者の日常生活に与える影響を捉える指標として「知的障害者の青年期・成人期的課題」が用いられているが、この指標では本オープンカレッジが学習者の日常生活に与える影響について十分に捉えることはできない。なぜなら、本オープンカレッジにおける学習者と共同学習者同士がディスカッションを行うという学習形態の特徴を考えると、学習者は日常生活においても本オープンカレッジでの体験を生かして、ディスカッションを通して学び、他者の考えを聞き、自身の考えの理解を深めていくと考えられる。しかしながらこうした予想される変化について捉える項目は「知的障害者の青年期・成人期的課題」においては見られない。そこで本研究では、新たに「ディスカッションを通して行う学習への動機付け」「他者の意見を聞いて学ぶ態度」「他者同士の考えの違いに対する理解」「自己と他者の考えの違いに対する理解」を加えて、学習者の日常生活に与える影響について検討する。これらの項目を検討することによって、ディスカッションを重視する本オープンカレッジにおける学習が与える日常生活への影響をより詳細に明らかにすることができると考えられる。

次に問題の2点目として、学習者の日常生活の変化と学習者における学習体験の内実との関連を検討していない点が挙げられる。本オープンカレッジの学習が影響を与える日常生活の変化は、どの学習者にとっても一様なものではなく、学習者それぞれの体験によって異なると考えられる。他大学のオープンカレッジを対象に行われた先行研究においても、この学習体験と学習者における日常生活の変化との関連については特に検討されていない。しかしながら、この点を検討することは、本オープンカレッジにおける講義内容や形態の有効性を考える上で重要であると考えられる。そこで本研究では、学習体験を捉える指標として、鈴木ら(2010)にて用いられた本オープンカレッジにおける学習体験を捉える質問紙を指標として用い、改変を行った知的障害者の青年期・成人期的課題との関連を探索的に検討する。この指標を用いる理由として、各講義終了後に行った本オープンカレッジにお

ける学習者の体験を捉える質問紙は、上述したように本オープンカレッジにおける体験を捉えるのに特化した項目であり、学習体験を捉える上で妥当だと考えられるためである。

II. 方法

1. 対象者

対象者は本オープンカレッジに参加した学習者 12 名(平均年齢 29.67 歳($SD = 6.04$)、男性 7 名、女性 5 名)であり、11 名が就労の経験を有していた。また学習者のうち、2 名は初参加であり、10 名は参加経験を有していた。

2. 講義の概要

各講座を担当した講師は、東北大学に所属する教員 3 名であり、講座の内容は各担当講師の専門領域から展開された。以下各講座の詳細について示す。

【第 1 回】 題目「『ちがう』ということを考えよう」

実施日：平成 25 年 9 月 28 日(土) 担当講師：田中光晴 先生(比較教育学)

講座目的：この講座では、「日本からみた世界」と「世界から見た日本」という 2 つの視点から、文化を捉えることによって、多様性を理解することを目的とした。

講座構成：この講座では、まず世界と日本との違いを理解するために、フィンランドの学校について紹介した。さらに、自分たちがイメージする「日本」について各班でディスカッションを行い、班ごとに発表した後、海外の映像作家が作成した「日本」のイメージ映像を視聴した。

【第 2 回】 題目「自分の考えを伝えよう」

実施日：平成 25 年 10 月 19 日(土) 担当講師：深谷優子 先生(教育心理学)

講座目的：この講座では、他者と協力することによって、より人に分かりやすく伝えることができるという体験をすることを目的とした。

講座構成：この講座では、まず担当講師が受講生に対して、伝わる文章を書くための方法について解説をし、その方法の中で仲間同士に手伝ってもらいながら文章を書く、「ピアレビュー」という方法を紹介した。さらに、受講生は「自分の好きなもの」を他者に紹介する文章を作成し、班の中でその文章を発表する。その後、発表した「自分の好きなもの」について班の中でディスカッションを行い、その質問を受けて受講生は最初に書いた文章を書きなおした。

【第 3 回】 題目 「ワークショップ-かんじる・つながる・りかいする」

実施日：平成 25 年 11 月 9 日(土) 担当講師：高橋 満 先生(成人教育論)

講座目的：この講座では、学びには座学による学びだけではなく、体を動かし、感じる方

法があることについて理解し、その方法を体験することを目的とした。

講座構成：この講座では、まず担当講師がワークショップという学習方法について簡単に解説した後、受講生全体で、手拍子で様々なリズムを刻んだり、音楽に合わせて自由に踊ったりするウォーミングアップを行った。さらに受講生の中でグループを作った後、グループで創作ダンスなどを行った。最後に受講生同士で感想をディスカッションした。

3. 手続き

調査は対象者1名ごとに以下の手続きに従って行われた。

- 1)学習体験の質問紙(鈴木ら, 2010)調査：毎回の講座終了直後に行った。質問項目は(1)先生の話は分かりやすかったですか？(2)今日勉強したことについてもっと勉強したいと思いましたが？(3)今日の講座は勉強になりましたか？(4)今日の討論は楽しく参加できましたか？(5)今日の講座は自分の役に立つと思いますか？の5つであり、学習者はそれぞれの項目について4件法(とてもそう思う：4点、まあまあそう思う：3点、あまりそう思わない：2点、全然そう思わない：1点)で回答した。評定の際には可能な限り評定理由を聴取した。
- 2)「知的障害者の青年期-成人期的課題」質問紙(平井, 2006)調査(改訂版)：全講座終了後1ヶ月後から2ヶ月後の期間の間に学習者に対して事後面接を実施した際に行った。具体的な質問項目は、Table 1に示す。またこの質問紙においては、本オープンカレッジの与える影響であることを強調するため、「杜のまなびやに参加して」という文言を各項目の前に記述した。学習者はこの質問紙について4件法(とてもそう思う：4点、まあまあそう思う：3点、あまりそう思わない：2点、全然そう思わない：1点)で評定した。評定の際には可能な限り評定理由について聴取した。

Table 1 知的障害者の青年期-成人期的課題(改訂版)

項目1:新しい知識や社会への関心が高まった(知識と社会への関心)
項目2:自分の生活を見直し改善する意欲が高まった(生活改善への意欲)
項目3:仕事への意欲が高まった(仕事への意欲)
項目4:友達との付き合いや、交際が広がった(交際の広がり)
項目5:趣味や打ち込めることを見つけるきっかけになった(趣味の発見)
項目6:話したり書いたりすることが上手になった(コミュニケーション技能の向上)
項目7:人に自信を持って接することができるようになった(コミュニケーション態度の向上)
項目8:自分に対する自信が高まった(自信)
項目9:物の見方や考え方がしっかりしてきた(価値観)
項目10:責任感が強くなった(責任感)
項目11:家族(親)や世話人からの独立心が強くなった(独立心)
項目12:いろんなことを話して勉強したい気持ちが高まった(ディスカッションを通して行う学習への動機付け)※
項目13:人の意見・考えをしっかりと聞くことができるようになった(他者の意見を聞いて学ぶ態度)※
項目14:他の人同士の意見・考えの違いを考えるようになった(他者同士の考えの違いに対する理解)※
項目15:自分と他の人との意見・考えの違いを考えるようになった(自己と他者の考えの違いに対する理解)※

注)※が今回新たに追加した項目

4. 分析手続き

本オープンカレッジ終了後の学習者における日常生活の変化を捉えるために、知的障害者の青年期-成人期的課題の質問項目の評定の内訳の割合を項目ごとに算出した。

また本オープンカレッジにおける学習体験と日常生活の変化との関連について検討するために、各講義(3回)直後に実施した学習体験を捉える質問紙における平均値と知的障害者の青年期-成人期的課題における各項目の評定値を変数としたスピアマンの順位相関係数を算出した。以上の分析は SPSS. Ver 19.0 を用いて行った。

Ⅲ. 結果と考察

青年期 - 成人期的課題の質問項目ごとに評定の内訳の割合を算出したところ、Fig. 1 に示した結果が得られた。知的障害者の青年期-成人期的課題のいずれの項目においても「とてもそう思う」「まあまあそう思う」の肯定的評価が 50%以上であった。この結果は、本オープンカレッジの体験が日常生活の様々な側面に影響を与えていることを示している。特に項目 1(知識と社会への関心)、項目 2(生活改善への意欲)、項目 9(価値観)、項目 12(ディスカッションを通して行う学習への動機づけ)、項目 13(他者の意見を聞いて学ぶ態度)、項目 14(他者同士の考えの違いに対する理解)、項目 15(自己と他者の考えの違いに対する理解)において、80%以上の学習者が肯定的評価を行っていた。これらの項目における肯定的評定に関する理由回答を概観すると、講義内容の専門性と講義におけるディスカッションに関連付けた回答の 2 つが特に見られていた。

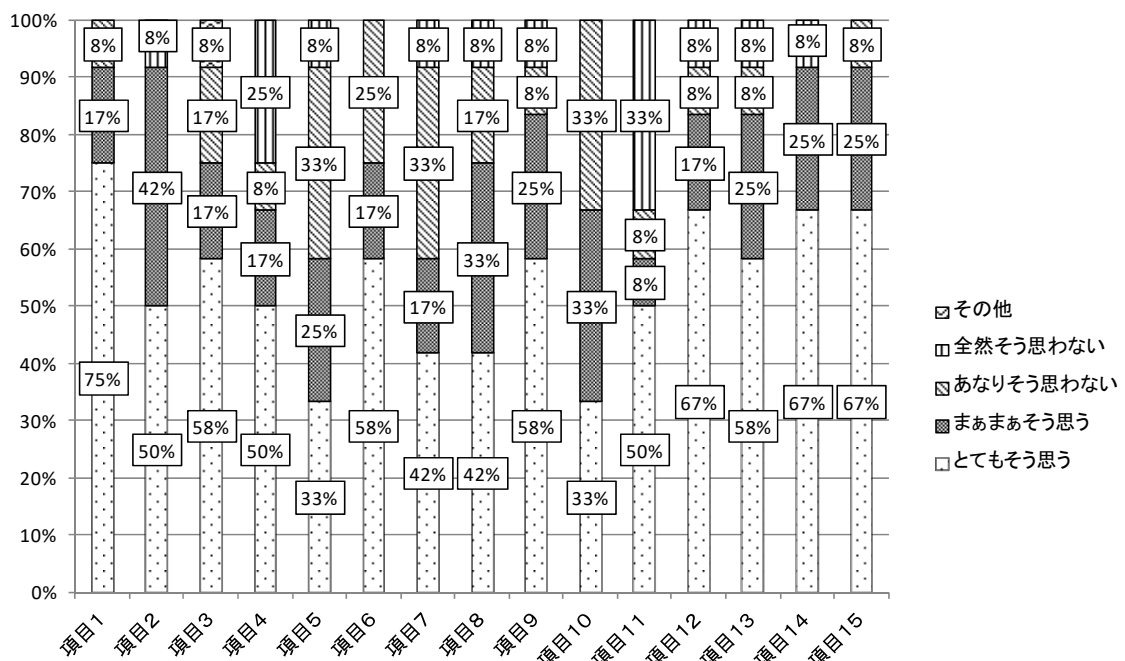


Fig. 1 青年期—成人期的課題における各質問項目の評定割合

まず講義内容の専門性と関連付けた理由回答について、具体的には、「項目1：知識と社会への関心」における肯定的評定の理由回答は、<やっぱり外国、行ってみたいと思った。>や、<あと、ドラえもん(の漫画)。韓国では畳がないんだと知った。(中略)日本だと畳の下に別世界が広がるけど、韓国だとどうなるんだろうと思った。>など、講義において示された内容が学習者の知的好奇心につながっている回答がみられた。また、「項目2：生活改善への意欲」項目における肯定的評定の理由は、<(2回目の講義と関連して)人にうまく伝えることを頑張ろうと思ったから。>や、<(3回目の講義と関連して)ダンスやって、あれで(ダンスとか、体を動かすことを)やりたくなった。単純かもしれないですけど。>などの講義内容をふまえて生活改善にいかしたいという回答が見られていた。そして、「項目13：他者の意見を聞いて学ぶ態度」において、<楽しいから…。先生方が面白い話をしてくれるから。>といった講義内容が学習の楽しさにつながっている回答が見られていた。

講義内容の専門性が学習者の知識や社会への関心、他者の意見を聞いて学ぶ態度、生活改善への意欲を高めていることは、日常生活における知的障害者の知識や社会に関する情報に触れる機会の少なさと関連していると考えられる。知的障害者における知識や社会に関する情報に触れる機会について、知的障害者は余暇においてTVやゲーム等の受身的活動が多く(郷間・藤川・所, 2007)、知識を吸収することや、学習を行うなどの能動的活動が少ないことが調査研究によって明らかになっている(武蔵・水内, 2009)。これらの研究は知的障害者が触れる情報が少なくまた限定的であることを示唆している。こうした中で、本オープンカレッジは学習者に知識や社会に関する様々な情報を提供することができているため、本オープンカレッジをきっかけとして、日常生活における知識や社会への関心や他者の意見を聞いて学ぶ態度、生活改善への意欲について、学習者において肯定的変化がみられたと考えられる。

以上のように次に講義におけるディスカッションと関連付けた理由回答について、具体的には、「項目2：生活改善への意欲」の項目において、<人の話をしていることに興味を持つようになった。>や、<仕事以外の場ではもっと人と話してみたいなと思った。>など他者とのやりとりに関連した生活改善に意欲を持っている回答が見られた。「価値観」において、<僕も、みんな言っていることが違うから考えを変えなきゃいけないんだなって思うようになった。>や、<オープンカレッジに参加して、人の考え方って全然違うんだなって思ったところ。>など他者の意見や考えを聞いたことによって自身の価値観が影響を受けたということを言及する回答が見られた。「項目12：ディスカッションを通して行う学習への動機づけ」において、<いろんな意見が聞けるから面白い。この人はこう思って、この人はこう思うとか、違いを楽しめる。>や、<もっと違う人の意見も聞きたかった。その内容から取り入れられるものがあるかもしれない。>など他者の意見や考えを聞くことについての楽しさからディスカッションを通して学ぶことに対する動機づけが

高まったことを指摘する回答が見られた。「項目 14: 他者同士の考えの違いに対する理解」においていろいろな意見を聞けるのが、単に面白いから。>という、他者同士の考えの違いが学習者の面白さにつながっているという回答が見られた。そして「項目 15: 自己と他者の考えの違いに対する理解」において、<同じグループの働いている人がちゃんとしっかりしている。(中略)今の自分をしっかり見つめておられるのかな。>などのように、ディスカッションを通して学習者は自己と他者の違いに対する理解を深めたと考えられる回答が見られた。

この講義におけるディスカッションが学習者の日常生活に影響を与えるという点については、直後アンケートと知的障害者の青年期 - 成人期の課題との相関においても示されている。すなわち、「今日の討論は楽しく参加できましたか」項目の評定と「知識と社会への関心」($r = .59, p < .05$)、「生活改善への意欲」($r = .71, p < .01$)、「仕事への意欲」($r = .82, p < .01$)、「価値観」($r = .64, p < .05$)、「責任感」($r = .75, p < .01$)、「独立心」($r = .75, p < .01$)に相関関係が認められ、「他者の意見を聞いて学ぶ態度」($r = .55, p < .10$)との間に相関関係の傾向が見られた。直後アンケートで実施した鈴木ら(2010)の学習体験を捉える質問紙は、本オープンカレッジを通じた学習者の内的な変化に関する認識を捉えたものである。そのため、この結果から、講義におけるディスカッションが学習者の日常生活における肯定的な影響と関連していることを実証的に明らかになったと考えられる。

以上のように講義におけるディスカッションが「生活改善への意欲」、「価値観」、「ディスカッションを通して行う学習への動機づけ」、「他者同士の考えの違いに対する理解」、「自己と他者の考えの違いに対する理解」に影響を与える背景には、知的障害者の日常生活における他者と接する機会の少なさがあると考えられる。武蔵・水内(2009)は、知的障害者が休日において一緒に過ごす人が、親や兄弟であるという場合が最も多いということを実証している。こうしたことから、知的障害者は他者と接する、他者と自分を比較するといった機会が不足してしまうことが考えられる。そのため、本オープンカレッジにおいてディスカッションをした経験は学習者にとって他者と接触し、他者と自分を比較できる機会となったと考えられる。また学習者の中には<ここで学んだことを友達にも話したい>ということ話す人もおり、本オープンカレッジでのディスカッションが、日常生活の場における対人関係を動機づけるきっかけになっていることも考えられる。

IV. 今後の課題

本研究では、本オープンカレッジが学習者の日常生活に与える影響と学習体験と日常生活の変化の関連について明らかにすることを目的とした。その結果、本オープンカレッジは特に学習者の日常生活における「知識と社会への関心」「生活改善への意欲」「価値観」「ディスカッションを通して行う学習への動機づけ」「他者の意見を聞いて学ぶ態度」「他者同士の考えの違いに対する理解」「自己と他者の考えの違いに対する理解」において肯

定的な影響があることが明らかになり、その背景には本オープンカレッジの特徴である講義内容の専門性と講義におけるディスカッションがあると考えられた。そのため、こうした講義内容の専門性と講義におけるディスカッションの形態が有効であることが示されたと考えられる。

今後の検討課題としては、より個々人の日常生活の状態像に応じた本オープンカレッジの与える影響に関する検討が挙げられる。本研究では、講義内容の専門性と講義におけるディスカッションという2つの特徴が本オープンカレッジの日常生活の与える影響に重要な役割を果たしていることを明らかにし、その背景には、知識や社会に関する情報に触れる機会の少なさと知的障害者における他者と接する機会の少なさがあることを指摘した。しかしながら、知的障害者の中においても、仕事やサークル活動等にいそしみ、前述の機会を多く得ている者もいれば、こうした機会をほとんど得ることができない者もいるなど、日常生活の状態は個人によって異なる(今井, 2011)。こうした日常生活の状態が異なる背景には、活用できる資源の不足(武蔵・水内, 2009)や、労働と余暇のバランスの偏り(今井, 2011)などが考えられている。本研究における学習者の中にも、「コミュニケーション技能の向上」の項目において、〈そもそも人と話す機会がない〉と日常生活において本オープンカレッジの影響を發揮する場の不足を回答する者もいたため、これらの個人の日常生活の状態像をふまえて本オープンカレッジが与える影響を検討することが必要である。

付記

本研究は東北大学大学院教育学研究科教育ネットワークセンター生涯学習支援事業(事業代表：田中真理)による。

引用文献

- 郷間英世・藤川聡・所久雄 (2007). 知的障害者の余暇活動における調査研究 - 通所授産施設に就労している人を中心に -. *奈良教育大学紀要*, *人文・社会科学*, **56**, 67-70.
- 今枝史雄・菅野 敦 (2011). 成人知的障害者の基礎的学習と社会的な学習の関連について：生涯学習支援における学習内容の抽出. *東京学芸大学教育実践研究支援センター紀要*, **6**, 79-88.
- 今井優香 (2011). 軽度知的障害者におけるグループホームにおける余暇支援の在り方. *滋賀大学大学院教育学研究論文集*, **14**, 49-57.
- 文部省 (1996). *地域における生涯学習機会の充実方策について(平成8年4月)*. 東京：大蔵省印刷局.
- 文部科学省 (2006). *教育基本法(平成18年12月)*. 東京：国立印刷局.
- 武蔵博文・水内豊和 (2009). 知的障害者の地域参加と余暇活用に関する調査研究. *富山大学人間発達科学部紀要*, **3**, 55-61.
- 大内将基・杉山 章・廣澤満之・鈴木恵太・北 洋輔・田中真理・川住隆一 (2007). 知的

障害者および学生におけるオープンカレッジの意義-東北大学オープンカレッジ「杜のまなびや」を通して-. *教育ネットワークセンター年報*, 7, 13-22.

平井 威 (2006). 知的障害者の生涯学習支援. *発達障害研究*, 28, 3, 202-207.

平井 威・菅野 敦 (2006). 知的障害者を対象とする大学公開講座の学習成果に関する考察-東京学芸大学公開講座「いっしょに学び、ともに生きる」受講生の当事者評価から-. *日本特殊教育学会第44回大会発表論文集*, 655.

廣森直子・山内 修・西村 愛・渡邊洋一・石岡れい子・加藤和仁・工藤睦美 (2011). 知的障害のある人の生涯学習を支える地域ネットワークづくりの展開と課題-青森市における取り組み-. *青森県立保険大学雑誌*, 12, 53-62.

烏雲畢力格・今枝史雄・菅野 敦 (2012). 成人期知的障害者の生涯学習支援に関する研究：オープンカレッジ東京を中心とした比較・縦断的検討を通して. *東京学芸大学紀要.総合教育科学系*, 63, 277-293.

鈴木恵太・杉山 章・野崎義和・滝吉美知香・岡野 智・横田晋務・鈴木 徹・斎藤維斗・新村享子・新谷千尋・川住隆一・田中真理 (2010). オープンカレッジにおける知的障害者の生涯学習支援の取り組み-“学び”に対する受講生の評価-. *教育ネットワークセンター年報*, 10, 15-25.

田中真理 (2012). 生涯学習支援事業報告 オープンカレッジ「杜のまなびや」. *教育ネットワークセンター年報*, 12, 111-114.

田中良三 (2007). 大学における発達障害者への生涯学習支援(特集：大学における特別な教育的ニーズへの対応). *障害者問題研究*, 35, 1, 26-33.